

О. В. Алмазова
Екатеринбург, Россия

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ
ЧАСТНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ
РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

O. V. Almazova
Ekaterinburg, Russia

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
IN CORRECTION
OF INDIVIDUAL
FUNCTIONAL DISORDERS
OF CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Аннотация. Представлен анализ исследований автора по разработке, апробации и внедрению педагогической технологии коррекции нарушенного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ), которые были выполнены под руководством В. В. Коркунова, а также его анализ и оценка проделанной работы.

Ключевые слова: технология; педагогическая технология (ПТ); результативность обучения; система специального образования; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); младшие школьники с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ); системный анализ; моделирование; проектирование; конструирование; ПТ индивидуальной коррекции; ПТ групповой коррекции; ПТ профилактической работы; ПТ коррекции нарушенных функций; оценочно-прогностический подход.

Сведения об авторе: Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор.

Место работы: исполняющий обязанности заведующего кафедрой специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург.)

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 120.

E-mail: planet-a1958@yandex.ru.

Abstract. An analysis of the research work in development, testing and implementation of the pedagogical technology of correction of attention problems of children with the delay of psychic development of cerebral-organic genesis is presented. This work was guided by V. V. Korkunov, who provided his own analysis and estimation of the work.

Key words: technology; pedagogical technology (PT); result of training; system of special education; children with disabilities; junior pupils with the delay of psychic development of cerebral-organic genesis; systemic analysis; modeling; projecting; designing; PT of individual correction; PT of group correction; PT of prophylaxis; PT of correction of the functions; estimation-prognostic approach.

About the author: Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg), Acting Head of Department.

Проблема результативности обучения являлась центром внимания как педагогов-практиков, так и исследователей-ученых с тех пор, как зародилась и начала развиваться система всеобщего образования. Наиболее актуальной она становится во второй половине XX в. (после окончания Второй мировой войны), поскольку практически во всех странах мира возникает необходимость реформирования системы образования с целью повышения ее эффективности. Именно в это время появляются первые педагогические технологии, рожденные из насущных потребностей практики воспитания и обучения детей. Одновременно педагогическая технология (ПТ) сама становится объектом и предметом изучения как феноменологическое явление и понятие.

Считается, что первые педагогические технологии появились в 1946 г. в США. Это было связано с введением плана аудиовизуального образования и программированного обучения. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х гг. XX в., когда особенно интенсивно происходило реформирование вначале американской, а затем и европейской школы. Наиболее известными исследователями и разработчиками ПТ за рубежом являются Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл, Д. Хамблин и др.

В период становления педагогической технологии преобладали разные точки зрения на ее сущность. В основном выделилось два

подхода: технологический и системный. Следующим этапом развития ПТ стал этап циклического обновления учебных планов-программ. Цикл рассматривался как система, которая подвергается постоянному оцениванию. Появляющаяся новая информация включается в систему, и цикл повторяется уже с использованием новых знаний и достижений науки и человеческой цивилизации.

В «Глоссарии терминов технологии образования» в 1986 г. было опубликовано официальное определение ПТ, которая понималась в двух смыслах: «В первоначальном смысле педагогическая технология означает использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникации, таких, как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие виды „жестких“ и „мягких“ средств. В новом и более широком смысле — это методология планирования, реализации и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета технических и человеческих ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. В этом смысле ПТ использует в качестве теоретического инструмента системный анализ» (по данным М. В. Кларина) [7].

В отечественной психолого-педагогической науке тоже велись поиски таких подходов к обучению и воспитанию детей, чтобы учебно-воспитательный процесс стал похож на производственно-технологический, в результате которого

можно планировать заданный положительный результат.

Отечественные теория и практика применения технологических подходов к образованию детей отражены в научных трудах Ю. К. Бабанского, П. Я. Гальперина, Л. Я. Зориной, Л. Н. Ланды, Н. Ф. Талызиной, И. П. Радченко, А. Г. Ривина, П. М. Эрдниева и др. Благодаря работам этих ученых в отечественной педагогике проблема ПТ стала разрабатываться в нескольких направлениях, например, в рамках концепции алгоритмизации обучения, оптимизации обучения и т. д. Образовательными технологиями названы также различные виды обучения: развивающее, проблемное, контекстное, модульное, программированное и другие, а также информационные технологии.

Большой вклад в изучение и решение проблем педагогических технологий внесли такие отечественные ученые, как В. С. Безрукова, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, В. И. Боголюбов, И. Ф. Исаев, М. В. Кларин, В. А. Сластенин и др.

Для обыденного сознания советского человека сочетание слов «педагогика» и «технология» сразу же показалось неуместным, странным, не совсем понятным. В равной степени это словосочетание настораживало и педагогическую общественность, особенно школьных учителей, вплоть до 90-х гг. XX в. А. С. Белкин выделяет три причины, которые препятствовали проникновению в педагогику этого термина: традиционное, стереотипное представление о том, что педа-

гогика — наука, опирающаяся на методику преподавания, а технология — термин производственный; сложность описания процессов, происходящих внутри технологии и составляющих ее сущность; традиционное представление о том, что всякая упорядоченность, технологичность сковывает творчество, задает определенные рамки [5]. Многие педагоги-практики считали ПТ чужеродным явлением, заимствованным из-за рубежа, а также «педагогической модой». Педагоги не понимали необходимости введения понятия ПТ вместо понятия «методика».

А. С. Белкин проводит смысловую и содержательную границу между понятиями «технология» и «методика». Он указывает, что между методикой и технологией существует прямая и инверсионная зависимость. Методика выступает как форма, технология — как содержание. И наоборот, в недрах технологии может рождаться новая методика, по отношению к которой технология выступает в роли формы. По мнению А. С. Белкина, педагог-технолог — это педагог, понимающий технологию как доведенную до мастерства методику, т. е. умеющий объяснить внутренние механизмы своей деятельности, найти источники своих и чужих ошибок, выбрать оптимальные способы реализации поставленных задач [5].

И. Ф. Исаев и В. А. Сластенин понимают ПТ как систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, отво-

для большое значение при этом именно личности педагога, и указывают, что в этом и состоит отличие ПТ от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то ПТ предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

В работах И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина и других указываются исторические и философские корни происхождения и определения термина «педагогическая технология». Аристотель различал два смысла слова «*techne*»: система инструментов и устройств, используемых для производства чего-либо, и некое искусство, навык, умение, ремесло. А. С. Белкин также придерживается функционального подхода при трактовке понятия «педагогическая технология», т. е. рассматривает ее содержание дословно, как «искусство, мастерство» [5; 11].

Согласно определению В. С. Безруковой, «педагогическая технология сплавляет в единое целое дидактическую технику, традиционную методику обучения и участников педагогического процесса. Органическая зависимость их друг от друга проектируется и реализуется».

В. С. Безрукова в своих работах представляет практический алгоритм создания педагогических технологий, рассматривая вопросы педагогического проектирования [4]. Педагогическое проектирование существует в совокупности трех этапов: моделирования, проектирования, конструирования. Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к использованию в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений. Отсюда, педагогическое проектирование есть механизм разработки технологии в педагогической теории и практике [4].

Работы В. П. Беспалько, М. В. Кларина посвящены преимущественно разработке и систематизации ПТ обучения. Исследователи дают определение ПТ, указывают основные характеристики компонентов, обусловленность выбора ПТ поиском путей повышения эффективности обучения. Следует отметить, что понимание термина «педагогическая технология» этими специалистами имеет как сходства, так и отличия, но в целом эти исследователи солидарны с тем, что

ПТ нужно рассматривать с точки зрения системного анализа.

В. П. Беспалько под ПТ понимает «проект» определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Педагогическую систему В. П. Беспалько рассматривает как определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. М. В. Кларин определяет ПТ как конструирование системы школьного обучения, где создается такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей [6].

Исходя из своего понимания ПТ В. П. Беспалько и М. В. Кларин представляют структуру ПТ и системообразующие связи ее элементов: в целом ПТ состоит из дидактической задачи и технологии обучения. Кроме того, они рассматривают результат в технологической цепи как постоянно фиксированный, запланированный параметр, который гарантирует ПТ. Результаты (как текущие, так и конечные) выражаются в действиях учащихся, которые можно распознать или определить объективными методами контроля. Результаты контроля оцениваются относительно цели благодаря наличию эталонов, которыми являются диагностически поставленные цели. Если контроль выявляет недостаточное усвоение знаний (опыта) учащимися, осуществляются операции коррекции,

направленные на поиск способа устранения допущенных ошибок в дидактическом процессе, которые и привели к незапланированному результату. Коррекция в структуре ПТ направлена на достижение поставленных целей и выступает в роли оперативной обратной связи, пронизывающей весь учебный процесс. Таким образом, основными компонентами ПТ являются цели, методы и средства обучения, результат, оценка, коррекция [6; 7].

Можно констатировать, что ПТ начала прочно входить в педагогическую практику отечественного образования в последнее десятилетие XX в. и стала пониматься как система педагогических мероприятий, направленных на гарантированный эффективный результат.

В. В. Коркунов в 90-х гг. XX в. занимается разработкой региональных программ развития специального образования на основе «Концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии». Педагогические технологии, завоевывающие педагогическое пространство, интересуют его в разных аспектах, прежде всего с точки зрения возможности их применения в практике обучения детей с отклонениями в развитии (сначала он пишет о детях с недостатками умственного развития, а потом и о других категориях детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)), а затем с точки зрения создания алгоритмов таких технологий для системы специального образования в регионе [8].

В своих научных трудах В. В. Коркунов указывает, что индивидуальные различия и варианты нарушений в развитии детей столь многообразны, а причинная обусловленность столь своеобразна, что все это требует подбора и использования различных технологических подходов для эффективного развития ребенка и исправления нарушенных функций. Утвердившееся в российской психологии и педагогике мнение о ведущей роли обучения в развитии ребенка предполагает исправление его недостатков в ходе учебно-воспитательного процесса. На этом основана коррекционно-развивающая модель в специальном образовании. Поэтому большая часть исследований последней половины XX в. посвящена поиску путей эффективности коррекционно-развивающего обучения (КРО).

Поиск путей и условий КРО привел ко всеобщему признанию соответствующей педагогической технологии, которая несет в себе признаки общего (стимулирование развития процессов регуляции и активизации учебной деятельности) и частного (способ усвоения учеником учебного материала). Однако КРО предполагает проведение коррекционной работы в ходе фронтальной организации педагогического процесса. При этом частные случаи нарушения тех или иных психических процессов и других нарушений развития остаются вне поля зрения педагога [8; 9].

Открытие аспирантуры по специальности 13.00.03 — коррек-

ционная педагогика — позволило В. В. Коркунову сориентировать аспирантов в выборе направлений исследований и начать разработку проблемы внедрения педагогических технологий в практику обучения и воспитания детей с ОВЗ как в Уральском регионе, так и за его пределами.

В 1997 г. нами были представлены результаты научного исследования по проблеме разработки и апробации педагогической технологии коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ) [1].

При разработке такой технологии мы исходили из того, что, несмотря на многочисленные поиски новых технологий и апробирование их в учебно-воспитательном процессе нашими предшественниками, а также адаптацию давно известных воспитательных и образовательных систем к условиям и требованиям нового времени, не найдена еще ниша для такого понятия, как «педагогическая технология коррекции» частных функциональных расстройств у детей с ОВЗ. Мы предположили, что создание и апробирование такой ПТ на практике позволит системно и целенаправленно подойти к коррекции нарушенных функций и получить при этом определенные положительные результаты.

Обобщенные данные специальной литературы позволили определить исходную базу для создания модели такой технологии: ос-

новные положения коррекционной теории в целом и принципы коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в частности (Г. М. Дульнев, Т. А. Власова, В. В. Коркунов, В. Г. Петрова и др.); теоретические разработки в области педагогической коррекции (Г. В. Бурменская, Г. В. Карбанова, В. В. Коркунов, А. Г. Лидерс и др.); опыт отечественного теоретического анализа педагогических технологий (В. С. Безрукова, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, М. В. Кларин и др.). Кроме того, у нас не вызывал сомнения тот факт, что эффективность ПТ коррекции нарушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ находится в прямой зависимости от мастерства педагогов, организующих коррекционно-развивающий процесс, и условий семейного воспитания детей.

В нашем исследовании представлена теоретическая модель педагогической технологии коррекции нарушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ, которая концентрирует в себе три типа педагогических технологий: центральное место занимает ПТ индивидуальной коррекционной работы, далее идет ПТ групповой коррекционной работы и последним центром является ПТ профилактической работы.

В процессе экспериментальной работы теоретическая модель коррекции была трансформирована в практическую и доработана до эффективно работающей модели ПТ. В конечном варианте педагогическая технология коррекции на-

рушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ представляет собой совокупность частных технологий и включает четыре типа таких технологий: технологию педагогического изучения особенностей внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ, технологию педагогической диагностики нарушений внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ, технологию профилактической работы с педагогами классов выравнивания и родителями младших школьников с ЗПР ЦОГ, педагогическую технологию собственно коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР ЦОГ.

Первые три типа ПТ создают условия, которые обеспечивают готовность педагогов классов выравнивания и родителей младших школьников с ЗПР ЦОГ к проведению собственно коррекционной работы по преодолению нарушений внимания в учебной и внеучебной деятельности. Педагоги классов выравнивания становятся непосредственными специалистами-технологами, под руководством и контролем которых родители детей с ЗПР ЦОГ осуществляют посильную коррекционную работу в домашних условиях.

Таким образом, ПТ коррекции нарушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ осуществляется одновременно в трех системах взаимодействия: «педагоги классов выравнивания — младшие школьники с ЗПР ЦОГ», «дети с ЗПР ЦОГ — родители», «родители детей с ЗПР ЦОГ — педагоги классов выравнивания». Между эти-

ми системами устанавливается взаимосвязь, основанная на принципах целенаправленности и единства содержательного и процессуального компонентов в проведении коррекционной работы. Коррекционная работа расценивается в этом случае не как узконаправленная деятельность по преодолению нарушений внимания, но и как часть целостного учебно-воспитательного процесса, в который органично вплетается семейное воспитание детей с ЗПР ЦОГ. Конечной целью работы названных систем является эффективное коррекционное воздействие [1].

В 1998 г. В. В. Коркунов, анализируя проделанную работу, напишет, что экспериментальное обучение по индивидуальной и индивидуально-групповой коррекции нарушений показало достаточную эффективность такой формы работы и обоснованность ее принятия к разработке в качестве педагогической технологии индивидуальной коррекции.

Моделирование ПТ стало возможным, указывает В. В. Коркунов, в результате следующего: теоретической оценки того или иного функционального нарушения и выявления групп детей, идентичных теоретическому аналогу; разработки технологии педагогической оценки и диагностирования нарушенной функции; составления временного прогноза и его вероятностной оценки; подготовки педагогов и родителей к работе по коррекции выявленного у ребенка нарушения; обеспечения технологического процесса по коррекции нарушенной функции необходимыми

учебными пособиями и дидактическими материалами; разработки содержания собственно педагогической коррекционной работы; реализации программы педагогической коррекции; оценки состояния ребенка и сравнения результатов работы с вероятностным прогнозом.

Реализация разработанной модели, которая получила условное название «диагностико-прогностическая модель», силами педагогов, работающих с конкретным ребенком в урочное и во внеурочное время, и родителей позволила экстраполировать ее на достаточно обширный круг функциональных нарушений в детском развитии и развеять некоторые предубеждения относительно индивидуальной коррекции и объединения усилий педагогов и родителей.

Смещение акцентов в коррекционной работе с функциональной направленности на деятельностную было обусловлено неразработанностью педагогических коррекционных технологий, слабым использованием их предшествующих аналогов и отсутствием эмпирического материала, позволяющего оценивать результаты функциональной коррекции. Второе предубеждение связано с недооценкой роли семейного воспитания в коррекции функциональных расстройств. Совершенно очевидно, что нужны серьезные государственные и региональные программы помощи таким семьям, которые должны включать в первую очередь обучение родителей по специально разработанным программам, практи-

ческие рекомендации по коррекции функциональных расстройств детей в условиях семьи, программы семейного воспитания детей раннего возраста и только затем — материальную поддержку семьи [9].

Оценивая результаты проделанной работы, обобщая ее данные, В. В. Коркунов предлагает следующую теоретическую трактовку модели педагогической технологии коррекции нарушенных функций у детей с ОВЗ.

Практическая модель педагогической технологии коррекции нарушенной функции состоит из семи блоков, или этапов реализации: матричной характеристики функции; оценки состояния функции у обследуемого ребенка; временного прогноза коррекции нарушенной функции и вероятностной оценки результатов; программы психолого-педагогической коррекции и подбора «команды»; реализации программы; оценки промежуточных результатов и корректировки программы; итоговой оценки состояния функции у ребенка и ее сравнения с матричной. Получается замкнутая технологическая цепь по индивидуальной коррекции нарушенной функции [9].

В последующие годы результаты проведенной работы по созданию, апробации и внедрению модели педагогической технологии коррекции нарушенного внимания у детей с ЗПР ЦОГ неоднократно представлялись учениками В. В. Коркунова в публикациях [2; 3].

Всё это позволило В. В. Коркунову вновь обратиться к анализу проблемы внедрения педагогических технологий в систему специального образования. В год десятилетнего юбилея аспирантуры он напишет: «...реализация моделирования педагогических систем, направленных на оказание психолого-педагогической помощи детям с различными формами дизонтогенеза в региональном образовании, позволила нам освоить один из методов научного познания, редко использовавшийся в качестве основного в научных исследованиях в области педагогики — метод моделирования. Основная часть моделей, разработанных нами, относится к области коррекционно-развивающих технологий. К 2006 году в содержании научных исследований данного плана сложился определенный, характерный для уральской научной школы дефектологии, подход, который назван нами оценочно-прогностическим. В его основе лежит механизм, направленный на выявление и оценку тех или иных индивидуальных свойств, которые становятся в последующем предметом коррекции и развития ребенка» [10, с. 11].

Разработанная и предложенная нами педагогическая технология коррекции нарушенного внимания у детей с ЗПР церебрально-органического генеза успешно внедряется в дошкольные и школьные учреждения городов Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Каменска-Уральского, Серова, Перми, Челябинска и доказала свою эффективность.

Литература

1. Алмазова, О. В. Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 30.12.1997 : утв. 20.03.1998 / Алмазова Ольга Владимировна. — Екатеринбург, 1997. — 194 с.
2. Алмазова, О. В. Анализ и систематизация научных знаний о нарушениях внимания младших школьников с задержкой психического развития / О. В. Алмазова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2005. — № 4. — С. 26—31.
3. Алмазова, О. В. Теоретико-практический анализ проблемы коррекции нарушений внимания у детей с задержкой психического развития в учебно-воспитательном процессе / О. В. Алмазова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2007. — № 8. — С. 14—19.
4. Безрукова, В. С. Педагогика. Проектная педагогика: учеб. пособие / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — 340 с.
5. Белкин, А. С. Основы педагогической технологии : программа интегриativ.-модул. учеб. курса / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков / Урал. гос. пед. ин-т. — Екатеринбург, 1993.
6. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 191 с.
7. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 80 с.
8. Коркунов, В. В. Материалы к региональной (областной) концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии / В. В. Коркунов. — Свердловск : Изд. Свердл. обл. ин-та усовершенствования учителей, 1991. — 50 с.
9. Коркунов, В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации : моногр. / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун.-т. — Екатеринбург, 1998. — 124 с.
10. Коркунов, В. В. Дефектологическая наука на Урале на рубеже веков: некоторые итоги, проблемы и перспективы / В. В. Коркунов // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2006. — № 6. — С. 9—11.
11. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.